

kezdetre; rajzolás; dramatizálás: telepesek verbuválása, párbeszéd a régi és új otthonról; a múlt és jelen összehasonlítása s az ebből eredő kötelességek.)

b) Szilézia tárgyalása a helytörténeti ismeretek segítségével az első részegységhez hasonló módon.

c) A második részegységben szerzett ismeretek kibővítése: Nagy Frigyes gazdasági politikája Poroszországban (mezőgazdaság, erdészet, ipar, kereskedelem, telepítés, útépités, csatornázás, államháztartás, kivitel, behozatal, vám, kereskedelmi mérleg, monopólium, adópolitika). A tárgyalás nem általánosságok közt mozog, hanem konkrét tényeken alapszik.

3. *A jelennel való kapcsolat:* Nagy Frigyes gazdasági-társadalmi intézkedéseinek a mai viszonyokkal való összehasonlítása; a hazai ipar és nyerstermények pártolása.

E két tanítási vázlatból fontos tanulságok meríthetők. A II. osztály anyagának tárgyalása novellaszerű olvasmányok segítségével történik. Az olvasmányokat a tanár és a tanulók is fölolvashatják, de leghatásosabb a tanár szabad előadása. A konkrét tényeket tartalmazó olvasmány érdeklődést kelt, öntevékenységre serkent, és a tanulókat tervszerű munkaközösségben egyesíti. A mi történelmi olvasókönyveinket is ilyen módon kellene megszerkeszteni. Minden óra a jelen viszonyaiból indul ki és azzal fejeződik be, ami a történelmet az élet szolgálatába állítja. A nemzeti történelem tanításában a szülőföld szemléleti ismeretei kibővülnek az egész országra vonatkozó ismeretökké. A tanítás nem tér vissza kiindulási helyére, a szülőföldre, mert ezzel partikuláris érdekek szolgálatában állna, és az egyetemes nemzeti szempontok elhomályosulnának.

Amikor Manderla történetdidaktikájának kiváló értékeit bemutattuk, szükségesnek tartjuk annak megállapítását, hogy a dramatizálás kérdésében nem értünk egyet a jeles szerzővel, sőt a leghatározottabban szembe helyezkedünk vele. Részben kételkedünk megvalósíthatóságában, részben komolytalan eljárásnak tartjuk. Elismerjük, hogy fiatalabb gyermekekkel sikerrel lehet meséket megjeleníteni, de a történelmi események újraélése ily módon lehetetlen, a polg. isk. tanítás színvonalának pedig nem felel meg. A kézimunka alkalmazását sem tartjuk kivihetőnek, arra különben idő sincs.

Ezektől eltekintve Manderla műve a történetdidaktikai irodalom nagy nyeresége, maradandó értékű alkotása. A magyar polgári iskola történet-tanárai sok okulást meríthetnek belőle. (Szántó Lőrinc.)

Biczó Ferenc; Az irodalom tanítása a leányiskolában. Budapest: é.n. Királyi Magyar Egyetemi Nyomda.

Biczó Ferenc munkája a Vajthó László szerkesztésében nemrég megindult *A tanítás problémái* c. sorozatnak második számaképp jelent meg. Az első számot, amelyik Vajthó hasonló tárgyú gondolatait adja elénk, épp e hasábkon már volt alkalmunk ismertetni.

Biczó is a nyolcosztályú középiskola szempontjából nézi a kérdést, így a polgári iskolai irodalomtanítás ismét csak részben veheti hasznát a

különben igen okulásos könyvnek. Elsősorban azokra a részekre hívjuk fel a figyelmet, ahol a leánytanulók sajátos érdeklődéséből fakadó igényekről beszél. A könyvecske alapgondolata az, hogy a leánytanulók más okulást, más irányítást várnak az irodalomtól, mint a fiútanulók. Első pillanatra világos, hogy ez a szempont nemcsak az irodalomra áll, a leánytanulók külön igényeire az Utasítások más tárgyaknál is felhívják a figyelmet.

Amíg Vajthó elsősorban fiúiskolákban szerzett tapasztalatai alapján a serdülő fiúban élő alkotó hajlamot, állította a tanítás szolgálatába azzal, hogy a szövegek rekonstruálása, feldolgozása és kiadása révén az irodalom, sőt az irodalmi élet cselekvő részeseivé tette tanítványait, addig Biczó módszere a női léleknek az irodalomhoz való örök viszonyából, a befogadás iránti vágyból indul ki. Jól látja, hogy a leányokat általában jobban érdekli az irodalom, mint a fiúkat s érdeklődésüket az írók iránti rajongás színezi. A finom hangulatok iránt is jobb érzékük van. Mind-ezeket a vonásokat a tanítás is könnyen szolgálatába állíthatja, bár a tanulók szubjektívizmusának az oktatásba való felhasználásánál óvatosan kell eljárunk, mert a már meglévő tulajdonságok fejlesztése mellett a végletek ellensúlyozására is törekednünk kell. Ha pl. a »finom hangulatokat« nagyon előtérbe helyezzük, tanítványaink érzélgős irodalomszemléletre lesznek hajlamosak. Mégis örömmel helyeslünk a szerzőnek akkor, amikor az irodalom nőies átéléséről, átéltetéséről, egy »nőies« irodalomtörténet tanításáról kezd beszélni. Kár, hogy ezt a részt nem mélyítette ki eléggé s még nagyobb kár, hogy »nőies« irodalomtörténete sokszor csak különbségekben jelentkezik. Nőies tételei (a magyar írók hitvесе; a magyar írók édesanyja; a gyermek a magyar irodalomban stb.) alig adnak valamit az irodalom ismeretéhez. Csak eszközök lehetnének a művekhez való közeledéshez, erre a célra pedig nem a legszerencsésebbek. A hitves, a gyermek, az édesanya csak a múlt század közepén, az újabban biedermeiernek nevezett életszemlélettel vonulnak be az irodalomba, addig csak — a tanításban elhanyagolható — életrajzi adatok. Csokonai ismeretéhez, átéléséhez igazán kevés ösztönzést ad az, hogy szerette édesanyját, Balassi vagy Zrínyi átélése szempontjából közömbös, hogy gyermekük volt. Sokkal sikerültebbnek tartjuk azt az eljárását, amelyik a kor irodalmán keresztül az egyes korokra jellemző nőtipus felismertetésében áll. A rokoko vagy romantikus életforma jellemző jegyeinek felismerése valóban elősegítheti a sokkal bonyolultabb irodalmi stílus megértését is. De úgy gondoljuk, hogy a »nőies« irodalomtanítás alapp problémái sokkal mélyebben fekszenek és elsősorban nem tárgyi, hanem szemléleti újításokat követelnek. Jó, hogy a probléma felvetődött, megoldása azonban még sok, elsősorban pedagógiai-lélektani kutatást kíván. — Biczó Ferenc munkája különben jeles és gondolatébresztő munka. Különösen azért áll közel hozzánk, mert mindvégig a cselekedtető oktatás jegyében íródott s mert a magyar irodalomtudomány nagy megújulásának hatását ezen a munkán is tapasztalhatjuk. Mert Biczó, ép úgy mint Vajthó, az új irodalomtörténet egyik legfőbb mozgatóját, az átélést igyekszik a tanítás középpontjába helyezni.